

特別支援学級における自閉症児支援に関する実践的研究[†]

— ソーシャルストーリーズの活用を通して —

佐々木聡子*・佐久間 宏**

壬生町立壬生小学校*

宇都宮大学教育学部**

自閉症スペクトラムの児童について、アセスメントの結果をもとに、学校生活での困り感の解消をねらったソーシャルストーリーズを用いた支援を行った。児童一人ひとりの特性に応じて工夫することで、有効な支援となり得ることを実践を通して検証した。とくに、高機能自閉症児に有効であるとされるソーシャルストーリーズが、知的障害を伴う自閉症児に対しても、共通話題を手がかりにすれば効果的な支援になり得ることを明らかにした。

キーワード：特別支援学級、自閉症、ソーシャルストーリーズ、支援ツール、心理アセスメント

はじめに

最近クローズアップされてきた問題として、自閉症スペクトラムの子ども達への教育支援についてがあげられる。

自閉症スペクトラムの子ども達の場合、問題行動と見える行動は児童自身の誤解によるものも多い。児童をめぐる環境を分かりやすいように担任や保護者と整えることで、改善されることも多い。また、児童のアセスメントを通して、児童の得意な方略での支援が功を奏することもある。

学校現場で、児童の特性をより良く読みとることができれば、もっと的確な社会的、対人的発達への支援を行うことができるであろう。また、児童自身の困難さを周りが理解することから、学校生活における制限や制約を少なくし、児童の不自由や不利の軽減を図ることができるのではないかと考える。そこで児童自身が、児童を取り巻く周りの環境をよりよく理解でき、つまづきや困り感を解消できるような支援が必要であると考えた。

具体的な方法として、Gray,C.(2003)のソーシャルストーリーズが効果があるといわれている。ソーシャルストーリーズは、社会的状況を記述し適切な

反応の仕方を示した短い物語である。

ソーシャルストーリーズは、その場にふさわしいやり方や物事のとらえ方、一般的な対応の仕方はどういうものかということもふまえて、状況や対応の仕方や場に応じた考え方を特別に定義されたスタイルと文型によって説明する教育技術である。

この介入法は、基本的な言語スキルを持ち、知的な障害がないか、あっても軽度の子どもに適していると考えられる。

ソーシャルストーリーズの使用に当たっては、一人ひとりの言語スキルや情報処理様式、認知の特徴などのアセスメントが必要であり、それに応じて作成するのが望ましいとされる。学校や医療現場等によく使われる心理検査として、WISC-Ⅲと K-ABCがある。これらのアセスメントをもとに一人ひとりの特性に応じたソーシャルストーリーズを用いて支援をしたいと考えた。

I 目的

本研究は、自閉症スペクトラムの児童について、アセスメントの結果をもとに、学校生活での困り感の解消をねらった「ソーシャルストーリーズ」を用いた指導の有効性を検証することを目的とする。対象児は、筆者が担任する特別支援学級在籍児であり、ソーシャルストーリーズが有効とされているいわゆる高機能自閉症児ではないが、児童一人ひとりの特

[†] Satoko SASAKI* and Hiroshi SAKUMA** : Practical research on autistic children in special needs education support.

* Mibu Elementary School, Mibu

** Faculty of Education, Utsunomiya University

性に応じて、ストーリーの内容や形、提示の方法を工夫することなどにより、ソーシャルストーリーズが有効な支援となり得ることを実践をとおして検証していく。

II 方法

1 対象児

(1) A(仮名)

小学校情緒障害特別支援学級在籍 4 年男子 自閉症の疑い

蛍光灯に興味があり、学校やスーパーなど、切れている電球があると、交換して欲しくて、黙っている。ブロックや積木などを、きちっと並べることを好む。身近な人の誕生日をみな覚えている。

心理アセスメント

① WISC-Ⅲ VIQ66 PIQ57 FIQ57 (1 年時)

群指数 VC70 PO61 FD68 PS72

本児は、音声言語より視覚言語の方が理解しやすい。状況の理解が苦手、柔軟性に欠けるが、抽象的言語概念の操作や、ルールや決まりを作ったり守ったりすることが得意らしいことが予想される。

② K-ABC 継次 64 同時 55 認知 61 習得度 79 (2 年時)

下位検査の「手の動作」の時、三種の手の形を筆者と同じ向きで提示しようとして、混乱していた。自分の立場に置き換えて見ることや考えることが苦手である。

「絵の統合」評価点 1 であり、類推することが苦手なため、明確な形での情報提示が必要である。

「言葉の読み」標準得点 94、「算数」標準得点 87 であり、情報が視覚情報として与えられたほうが理解が良いと考えられる。これらのことから、絵や言葉から推理・統合することが苦手であるが、視覚刺激や言語による明確な提示なら理解が良いと考えられる。

また、WISC-Ⅲの「算数」が評価点 3 であるのに対して K-ABC の「算数」は標準得点 87 と高い。これは、前者は聴覚、後者は視覚を使う計算能力をみるところによると考えられる。

視覚刺激で状況を説明し理解させる方が、本児には適切であると思われる。

(2) K(仮名)

小学校情緒障害特別支援学級在籍 4 年男子 自閉症

聴覚過敏があり、放送器具を通した音声や音楽に対し耳をふさぐことが多い。筆者が気がつかない遠くの音声を気にしたり、誰の声か当てたりすることができる。大人の男の人同士の声が気になって、学習に集中できないことがある。

心理アセスメント

① WISC-Ⅲ VIQ46 PIQ57 FIQ46 (1 年時)

群指数 VC45 PO61 FD71 PS55

「動作性」が「言語性」より 13 高く、有意差はある。

「言語理解」が低く、音声での言語のやりとりは、本児にはまだ難しく、絵やカードなどを使い、視覚を使ったコミュニケーションの方略を使った方がよいと考えられる。「処理速度」の低さは、具体物操作の方が書字より得意であることが考えられる。

各下位検査の特徴から、本児は FIQ46 ではあるが、「数唱」8「積木」6「迷路」9 の評価点となっており、苦手とする社会状況の理解や計画能力に対し、得意な視覚を使った方略を用いた指導が効果的であると考えられる。

② K-ABC 継次 62 同時 87 認知 74 習得度 67 (2 年時)

「継次」に比べて「同時」の方が有意に高く「認知」に比べて、「習得度」が低めである。

情報は、図や絵を用い、一目で分かるように同時に提示した方が分かりやすいと思われる。

下位検査の結果を見ると、「語の配列」評価点 4 であり、本児は、解答時に名称を聞いた順でなく絵が並んでいる順に答えた。言葉を聴覚情報でなく、視覚情報として処理していることがうかがえる。また、「手の動作」の時、手の形を動作として必死に覚えており、三種の手の形だけ真似をすることが理解できずに混乱していた。

情報は視覚を使った図や文字など、分かりやすく静止したもので与えられれば理解しやすいと考える。

(3) T(仮名) 小学校情緒障害児学級在籍 5 年男子 広汎性発達障害

学校で先生と楽しむためのゲームなどを持参しないでは学校に来られない。テレビゲームや、プラモデルの工作が巧みで、それについての知識も多い。日常会話はかみ合わないが、自分の興味のある事柄に対する情報伝達や、経験を話すことができる。

心理アセスメント

① WISC-Ⅲ VIQ 53 PIQ 83 FIQ64 (1 年時)

群指数 VC45 PO61 FD71 PS55

「動作性」の方が「言語性」よりも有意に高い。言語での指示や聴覚の情報処理は苦手であり、視覚教材を使って示した方が、本児は理解が良いと考えられる。

② K-ABC 継次 76 同時 71 認知 72 習得度 62 (1 年時)

「継次・同時・認知」に対して、「習得度」が低い。「継次」と「習得度」間に有意差あり。

下位検査の「手の動作」の時、三種の手の形を言葉でそえて慎重に真似をしようとしていた。「数唱」や「視覚類推」「位置探し」は、反応は早いのだが間違えることも多い。短期記憶が苦手であることがうかがえる。

下位検査の結果から、絵や言葉から推理・統合することが苦手であり、言語にも弱さがみられる。

本児の得意な図や絵の視覚刺激で状況を説明し理解を図るやり方が本児には適切であると思われる。

2 手続き

(1) ソーシャルストーリーズの支援を 3 期に分けて支援した。

①第 1 期 机上学習時に支援

ソーシャルストーリーズに慣れ、それを活用できるようにする。

- ・児童の問題となる行動の原因が、ソーシャルストーリーズでの指導の対象となるものかどうかの分析をした。

- ・「よくできましたカード」の文章で児童を誉める。

- ・対象となる行動が表れたときに、筆者がソーシャルストーリーズを考えて書き、提示する。

- ・支援後に、ソーシャルストーリーズを清書したカードを提示した。

②第 2 期 教室の内外での支援

ソーシャルストーリーズの良さを知り、それを活用できるようにする。

- ・問題行動の場からはなし、混乱を避けるようにする。

- ・児童の様子を観察し、ソーシャルストーリーズを担当が作成して用意しておく。

- ・同じような状況が予想される前、落ちついた状況でソーシャルストーリーズを提示し読み聞かせる。

- ・支援の後、カードを見ながら児童と振り返る。

③第 3 期 行事での指導

ソーシャルストーリーズを活用し、それで安心して活動できるようにする。

- ・行事の前に、混乱が予想されることに対してソーシャルストーリーズを担当が作成し、児童と一緒に事前学習をして不安を取り除き、参加意欲をもてるようにする。

- ・支援の前後、ソーシャルストーリーズを児童と作り替えながら、状況の理解を促す。

(2) ソーシャルストーリーズの構成

① A の場合

言語力は高くはないものの、筆者とのやりとりを通し、状況を理解する言葉を使えてる。学校生活の中で、ものごとが決まっていたり、明らかになっていることを好むことなどから、視覚刺激や言語による明快な指示なら理解が良いので、ソーシャルストーリーでの支援が有効ではないかと考えた。

第 1 期 ソーシャルストーリーズ I、II、III、IV

第 2 期 V、VI、VII、VIII

第 3 期 IX、X、XI、XII、XIII

② K の場合

本児が混乱しているときに、文字言語での言葉のやりとりをしていると落ち着くことがあり、何になぜ困っているのか探る手立てとして筆談を使っている。聴覚刺激より、文字言語を用いた視覚刺激の方が得意であるので、ソーシャルストーリーでの支援が有効ではないかと考えた。

第 1 期 ソーシャルストーリーズ I、II

第 2 期 III

第 3 期 IV

③ T の場合

本児は、WISC-IIIの「動作性」と K-ABC「同時処理」が高く、文章を読むことを苦手としている。社会状況の理解が不十分なため、行事などへの参加をいやがり、事前の納得がなくては動かない。状況を理解する方略として、短い言葉や図形などの視覚刺激を用いてソーシャルストーリーズでの支援をすることが有効ではないかと考えた。

第 3 期 ソーシャルストーリー I、II、

3 期間および場所

- ・平成 20 年 4 月～平成 20 年 12 月

- ・筆者が担任する特別支援学級

Ⅲ 結果及び考察

ここではソーシャルストーリーズを用いた指導した経過とそれについての考察を述べる。

1 A(仮名)

(1) 第1期

ソーシャルストーリーズⅠ「しずかに勉強します。」

1) 状況と問題となる行動の様子

時間 国語の時間の開始直後

場面 本児の課題を取り出して、個別指導用の机についた場面

様子 学習が始められずに空中を見つめ、がたがた机や椅子を揺すって擬音を唱える。

2) 行動の要因

学習時間への気持ちの切り替えが上手くできず、落ち着かないためと考えられる。

3) 手立て

音声言葉のやりとりによる支援では、話を聞いてもらえず指示が通らないので、ソーシャルストーリーズでの支援を試みる。

本児が意識でき、よい行動を促すことのできるフレーズ「さすが4年生」と「先生が誉めてくれます」を使う。

4) 提示の方法

筆者が本児の隣に座り紙を机上におき、ソーシャルストーリーズⅠ(Table1-1)を、記入しながら読んで聞かせた。そして、それを机の前のホワイトボードに貼った。指導前日と指導当日の様子をTable1-2に示す。

5) 支援の後の様子

ソーシャルストーリーズⅠを継続提示するためカードにして貼ると、本児は、自分の物として机の中にしまっておきたがった。

(2) 第2期

ソーシャルストーリーズⅤ「ぼくのいす」

1) 状況と行動の様子

時間 休み時間

場面 他の児童が本児の椅子を使っている場面。

様子 自分の椅子を無断で使っていた児童に対し、いきなりかけ寄って突き飛ばし、無理矢理椅子を取り返した。

2) 行動の要因

気持ちを伝えるコミュニケーションの手段として、言葉でなく体で突き飛ばすのかもしれない。

Table 1-1 ソーシャルストーリーズⅠ

しずかに勉強します。
ぼくは4年生になりました。
しずかに勉強しようと思います。
つかれてしまったら、少し休みます。
しずかに勉強できたら、〇〇先生がほめてくれます。
ぼくはとてもうれしいです。

Table1-2 ソーシャルストーリーズⅠの指導前後

指導前	指導後
学習教材を前にし、空中を見つめ、机をがたがたさせたり、椅子を前後に揺すり擬音を唱える。音量はだんだん大きくなり、担任や児童からの制止の声がかかると、かけた相手に対し、「うるさい」「聞こえませんか」等と攻撃的に言葉をかえす。	鉛筆を取り出し、すぐにプリント学習に取り組み始めた。体を揺らしながらも静かに終わるまで集中できた。 課題終了後、すぐに担任に課題の終了を確認し、笑顔で「ほめてくれる?」と聞いた。

3) 手立て

机は共有物であるが、本児が専有して良いことを保障してあげ、安心して人に貸すことができるようになることをねらい、ソーシャルストーリーズⅤ(Table2-1)を作成した。

4) 提示の方法

問題行動の後、混乱している本児から話を聞きながら、「何に困っているのか」を紙に書いて表した。それをもとにソーシャルストーリーズⅤを作成し読んで聞かせると静かに聞いていた。指導前と指導後の様子をTable2-2に示す。

5) 支援の後の様子

自分の物と安心できトラブルになることはなくなった。

(3) 第3期

ソーシャルストーリーズⅩ「台風の日」

1) 状況と問題となる行動の様子

時間 運動会の学年練習

場面 本児のいる列が練習に参加できないまま練習を終了した場面

様子 自分だけでできなかったと勘違いし先生達にすがりつき、足をじたばたさせて大声で訴える。

状況が理解できず自分の思いが空回りして混乱

Table 2-1 ソーシャルストーリーズV

ぼくのいす
ぼくのいすはぼくが使います。
ぼくの名前がついているから、
ぼくが使う「けんり」があります。
でもいすはみんなのもんです。
いすは、みんなによるこんでほしいでしょう。
ぼくが使わないときにかしてあげるかもれません。
かしてあげればうれしいと思うかもしれません。
もちろん、ぼくが使うときは、「ぼくが使います。」
と言ってかえてもらいます。

Table 2-2 ソーシャルストーリーズVの指導前後

指導前	指導後
自分の名前のついた椅子を使っていた児童をみるなり、何も言わずに突き飛ばし、無理矢理椅子を取り返した。周りの児童が非難し、興奮する。「なんだよ」「おれのだよ」と声高に言い続ける。	(貸し借りをする場面を設定) 最初は、「何で使うの」と怒った口調で言うものの「みんなで使うの?」「貸してあげるの?」と教師に確認し、「使ってください」と椅子を出した。
教師が諭しても聞き入れられない。	自分の椅子を使いたい時に、「ぼくが使います。」などと声をかけることができた。

しているのでソーシャルストーリーズ(Table3-1)を作成した。

このソーシャルストーリーズを提示したところ、日頃の人のせいにしたがるという行動がここでも観察された。

3) 手立て

そこで、本児の希望を叶えるソーシャルストーリーズを作った (Table3-2)。

4) 提示の方法

「先生棒が持ちたいです。」と何回も言うことで落ちつかせ、このソーシャルストーリーズと一緒に読む。指導前と指導後の様子を Table3-3 に示す。

5) 支援の後の様子

練習の前に「棒が持ちたいです。」などと筆者と言葉を交わし、意欲をもって練習に行けるようになった。

Table 3-1 ソーシャルストーリーズ X-1

うんどうかいの練習
Aさんは四年生と練習しています。
とてもがんばっています。
「練習」は「本番」のために
いろいろやって上手にできるようになります。
うまくいく時もありますが
うまくいかない事もあります。
でも大丈夫です。
このつぎうまくいくように、先生が考えています。
先生たちもあきさんが困っている時には助けてくれます。
Aさんがお話してくれて先生たちもうれしいです。

Table 3-2 ソーシャルストーリーズ X-2

台風の日
ぼくはがんばって練習しています。
こんどはかならず棒が持ちたいです。
〇〇先生よく見て教えてください。

Table3-3 ソーシャルストーリーズX-2の指導前後

指導前	指導後
先生のせいだと思い、「何を間違った」「何で間違った」と問い詰める。やり直しはきかないこと今日はこれで終わりであることが納得できない。	筆者に「棒が持ちたいです。」「よく見てね」と言い、落ち着いた。そして副担を捜し、副担にも同様に言っていた。

(4) Aの支援への考察

言語のみでの支援では、暴言をくり返したり、興奮して笑い出したりして、こちらの意図することが通じないことも見られたが、ソーシャルストーリーズにして提示すると、落ち着いて読み理解することができた。また、ソーシャルストーリーズの表題を、望ましい行動を思い出す言葉として、『「こまかいことにこだわらない」だね。』などと、自分から使うことも見られた。

生活上のトラブルの解消と本児の困り感の解消に、ソーシャルストーリーでの支援が有効であったと考える。

2 A(仮名)

(1) 第2期

ソーシャルストーリーズⅡ「きめるのは大人がします」

1) 状況と問題となる行動の様子

時間 今日の予定を確認するとき、帰りに明日の予定を聞いたとき

場面 困ったことや思い通りにならないことがあって混乱し学校を休むと訴える場面

様子 「学校休みます」「北海道に行きます」「横浜〇〇ワールドへ行きます」「行っちゃだめ?」「お勉強なの?」等と、泣き出さんばかりに担任に訴える。

2) 行動の要因

本児にとって混乱の多くつらい学校より外出をすることで混乱から抜け出したい思いが強い。

3) 手立て

混乱の原因を解明し、環境を整えることが先にすべきことではあるものの、家庭でも家族を巻き込んで外出を迫り困っている。学校内での「先生が決めました」と同様に、「(外出を) 決めるのは大人がする。」とルールを決めて、ソーシャルストーリーズでの支援を行うことにする。

本児にとって楽しい外出を「大人がきめる」ことを意識させ、本人の納得を得させるためにソーシャルストーリーズⅢ-1を作成した。

4) 提示の方法

生活科や総合的学習の本児にとって好ましい外出の事前指導の際に、ソーシャルストーリーズⅡ-2とⅡ-3などを作成し、本児を含め児童全員に提示した。指導前と指導後の様子をTable 4-4に示す。

5) 支援の後の様子

「大人が決めた」ことを確認することで、決定権は大人にあると認識できたようだった。

ソーシャルストーリーズⅡ-2の指導後の外出の際は、本人の希望を聞きながらルートを決めたために、教師の決定を待つ様子が見られた。

ソーシャルストーリーズⅡ-3の指導後、家庭での外出の際にも時間や一緒に行く人などについて自分の主張を譲ることができた。

(2) Kの支援への考察

聴覚に過敏性を持っている本児にとって、音が原因で混乱することが多かった。そのような時に、音声を伴わないソーシャルストーリーズでの支援が有効であった。そして、けんの事例のように、ソーシャルストーリーズでの支援で納得し安心することで

Table 4-1 ソーシャルストーリーズⅡ-1

北海道（きめるのは大人がします）

北海道は 今 さむいです。

あたたかくなったら 行きましょう。

5年生になったら 考えます。

大人はKさんのことを 考えてきめてくれます。

きめるのは大人がします。

Table 4-2 ソーシャルストーリーズⅡ-2

しのめこうえん（きめるのは大人がします）

きょうは とてもよい天気です。

外のくうきは とてもきもちがよいです。

大人はKさんのことを 考えてきめてくれます。

きめるのは 大人がします。

しのめこうえんに 行きましょう。

Kさんも 友達も 喜ぶでしょう。

Table 4-3 ソーシャルストーリーズⅡ-3

とちのきファミリーランド（きめるのは大人がします）

Kさんは 4年生です。

落ちついて 勉強ができます。

電車に乗って 出かける勉強を しましょう。

大人は Kさんのことを考えてきめてくれます。

きめるのは 大人がします。

楽しい勉強に なるでしょう。

Kさん たのしみですね。

Table 4-4 ソーシャルストーリーズⅡ-1の指導前後

指導前（前日）	指導後
他児が参加する「仲良し遠足の顔合わせ集会の話」を聞くと、両耳を手でふさぎ、片足をけり出して、スクの工作をぐちゃぐちゃにテップを踏むように飛び跳ねながら、「北海道行かないの?」「北海道行きます」「学校休みます」と泣き出しそうに繰り返言い、筆者に返事を求める。	「いきたいのに」「だめなの?」「〇〇先生がきめたの?」と繰り返し、ブロックの工作をぐちゃぐちゃにしたりしていたが、しばらくして落ちつくことができた。 次の日は休まず登校できた。

生活が安定した。

3 T(仮名)

(1) 第3期

ソーシャルストーリーズⅡ「運動会の練習」

1) 状況と問題となる行動の様子

時間 運動会学年練習の時間前

場面 練習に行こうと誘う場面

様子 「運動会の練習あるのー」と言って、床やトランポリンに寝転がっている。

2) 行動の要因

本児の心づもりでは、練習に不参加であったのに、筆者に参加を誘われ予定外のことで困っている。

何をするのか分からないので、自分が出来ない場面があるかもしれない、不安で行きたくない。

3) 手立て

本児が安心できるよう何をするのかを簡潔に知らせる、ソーシャルストーリーズⅡ-1を作成し提示した。「分かった分かった。」と言い、言われるままに練習場所に行ったが、「ここにします」とみんなの様子が見渡せる遠くの場所に座り込み見学した。ダンスの演技をする場所や、騎馬戦でペアになる位置を覚えるため、児童の列に入れて指導をしようとしたが、本児は「いやだと」拒否をした。

そこで見学しながら、本児の立つ位置を図示したソーシャルストーリーズを作成し提示した。最初、本児が正面を向いたときの本児の位置の図を作成したが、本児は、Table 5-2 のような朝礼台の教師からの位置の図を望んだため、そのように作り替えた。

4) 提示の方法

練習の見学中、本児と話をしながらソーシャルストーリーズⅡ-2を作成し提示した。指導前と指導後の様子を Table 5-3 に示す。

5) 支援の後の様子

会場図に興味をもち、その後もそれを持って練習に出かけた。

ダンスの動きを覚えられないと言い、練習になかなか参加できなかったが、ダンスの隊形変化の順序図を児童と共に作成したところ、スムーズにダンスの練習に参加できた。

(2) T の支援への考察

これらの支援を通して、行事などへの参加を促す際に、本児が納得できるよう提示する方略が見えてきた。短い言葉や図形などの視覚刺激を用いてソーシャルストーリーズでの支援をすることが有効であった。

Table 5-1 ソーシャルストーリーズⅡ-1

今日の うんどうかいの練習
五年生 騎馬戦とダンスです。
場所を覚えます。
さすが、五年生です。
お母さんも先生もほめてくれるでしょう

Table 5-2 ソーシャルストーリーズⅡ-2

今日の うんどうかいの練習
五年生 騎馬戦とダンスです。場所を覚えます。


場所は○さんのとなりです。
さすが五年生です。練習にいきましょう。
お母さんも先生も誉めてくれるでしょう

Table 5-3 ソーシャルストーリーズⅡ-2 の指導前後

指導前 (前日)	指導後
「見学にしてください。」 と筆者に訴え、見学はできるものの、練習になかなか参加できなかった。	ソーシャルストーリーズを持って校庭に行き、練習に参加できた。

IV まとめと今後の課題

1 総合考察

結果及び考察にある通り、ソーシャルストーリーズでの支援によって、児童の変容が見られた。

本事例の児童は文字が読め、教師の話を落ち着いて聞くことができる。それぞれの児童によって、内容やストーリーズの形式や提示する方法は違っていたものの、教師と児童がソーシャルストーリーズを間においてやりとりができる内容なら、ソーシャルストーリーズを活用でき効果があった。

以上のことから、自閉症スペクトラム障害の子どもたちにはソーシャルストーリーズが有効と思われる。また、自閉症スペクトラム障害の子どもたちに限らず、文章が指導に活用できる軽度知的障害の子どもたちにも有効であろう。そのためにも、

WISC-Ⅲや K-ABC 等で言語理解力のアセスメントが必要である。支援には、どのような文章や形式が活用できるのかというアセスメントが重要である。また、ある程度のコミュニケーション能力があってはじめて、効果が上がると考えられる。

2 今後の課題

児童の困り感や問題行動に対して、ソーシャルストーリーズでの支援の前に、健康による要因なのか環境が要因なのか、ソーシャルストーリーズで支援できる内容かどうかの見極めが必要である。また、教師と児童との間においてソーシャルストーリーズで話している内容が、児童と共有できる内容であるのか、分かる形式であるのかの検討も重要だった。

実際、ソーシャルストーリーズを作ろうとすると、教師側から見た説明や説得、指導の文になりがちであった。児童にとって分かりやすいソーシャルストーリーズを作る過程そのものが、児童の立場に立って、児童の困り感を理解していく作業だった。

児童の問題行動に対し、何もかもソーシャルストーリーズで支援したのではなく、問題行動の原因が、環境調整やスケジュールの指導で解決できる事もあった。

児童の行動を分かりやすく示すには、スケジュールやスクリプトで説明し理解を促すことができる。また、トークンを用いて、児童が喜ぶ評価もできる。しかし、自分の気持ちや相手がある物事は、それらのみでの指導は難しい。そこで、ソーシャルストーリーズでの支援が必要であった。

本事例では、文章を用いたもののみでなく、スクリプトをソーシャルストーリーズの形で提示したり、図を使ったスケジュールのようなソーシャルストーリーズで理解を促したりと、児童の特性に合わせた形で、分かりやすい表記や形式を試みた。

Gray,C.は、ソーシャルストーリーズを使おうとする支援者が間違いがちな点について、以下のように指摘している。

- ・子どもの変容を目的にしてしまう。
- ・大人を楽にするために書いてしまう。
- ・子どもが、困難を感じたり困った状況のみ書く。

筆者は、支援の中でソーシャルストーリーズを作り直すことを繰り返している。作り直すことを通して、児童の思いに添った支援を模索していくことができ、児童がどのように社会の状況を理解し受け止めていくのかについての理解が深まった。

ソーシャルストーリーズは、自閉症スペクトラム障害の子どもたちにとって、理解し難い社会状況と望まれている行動を分かりやすく示すことができる支援ツールであると考えられる。

おわりに

本事例は、みな言語理解に弱さをもっていた。しかし、児童一人ひとりの特性に応じた、ストーリーの内容や形、提示の方法を工夫することで、共通の話題としてソーシャルストーリーズを共有することができ、その支援によって児童の変容が促された。

ソーシャルストーリーズが有効とされているいわゆる高機能自閉症児だけでなく知的障害を伴う自閉症児にとっても、ソーシャルストーリーズが有効な支援ツールとなり得ることを指摘したい。

〔参考文献〕

- 1) Gray,C.2003 Social Stories10.0:The New Defining Criteria&Guidelines.Jennison Autism Journal,winter.
(服巻智子訳・解説(2006)お母さんと先生が書くソーシャルストーリー クリエイツかもがわ)
- 2) 藤野博(2005) 自閉症スペクトラム障害児に対するソーシャルストーリーの効果―事例研究の展望― 東京学芸大学紀要1 部門 教育科学 第56号 349-35